

Max BUTLEN

Profesor y especialista en bibliotecas escolares y centros de documentación



Max Butlen (a la izquierda de la fotografía) es profesor en el Instituto Universitario de Formación para Profesores de la Academia de Versalles (Francia). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad París 5, se especializó en el estudio de las políticas del libro y la lectura, por un lado, y, por otro, en el aprendizaje de la cultura escrita y del dominio del lenguaje. En 1989 fundó la revista *Argos*, publicación francesa que desde entonces se ha dedicado a las bibliotecas escolares y centros de documentación. Max es un viejo amigo de EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA. Desde el neolítico de esta revista. Ya hace 14 años publicamos una entrevista con él (nº 11, diciembre 1990). En 1994 fue uno de los más activos participantes del *I Simposio de Canarias sobre bibliotecas escolares y animación a la lectura* y en 2001 cerró las *IX Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*, que anualmente organiza la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, con la conferencia *La lectura en la escuela y la biblioteca: del poder al deseo*.

Son frecuentes, antes y ahora, los programas gubernamentales de dotación de libros para bibliotecas de aula y de centro, la llamada biblioteca escolar. Ahora, por su tamaño, destacan los programas de Brasil y México. El actual gobierno mexicano ha puesto en marcha un programa de creación de bibliotecas (27 volúmenes anualmente de promedio) en todos los salones (750.000) de todas las escuelas de preescolar, primaria y secundaria. También, otro de biblioteca central en todas esas escuelas (100.000). Es decir, se dota de libros no escolares al aula y se dota a la biblioteca central. Pregunta de catecismo: ¿cuáles son las diferencias entre una biblioteca de aula y una biblioteca escolar? ¿Cómo pueden trabajar conjuntamente?

Las cifras de ese programa mexicano son impresionantes. Se enmarca en un contexto internacional marcado por una

toma de conciencia creciente sobre la importancia de las políticas de lectura. Claro está que de un país a otro, las tradiciones, voluntades, dificultades y logros son desiguales, pero, en mi opinión, el intenso período de desarrollo de las bibliotecas y la amplificación creciente de la oferta de lectura que ha podido observarse a lo largo del siglo XX han hecho más evidente la necesidad de reforzar o construir redes entre bibliotecas.

Las experiencias nacionales e internacionales han demostrado con frecuencia que las bibliotecas tienen una completa necesidad de cooperar y trabajar en asociación, sea en un municipio, una región, un país o incluso a escala planetaria. El acceso a la información, a la cultura, a la lectura, supone recurrir a numerosas fuentes complementarias. Ninguna biblioteca de aula o escolar o de barrio puede pretender responder a la

diversidad (menos aún a la totalidad) de necesidades de los usuarios, alumnos, enseñantes o habitantes. Toda lectura reclama otras lecturas, porque un texto siempre se aprecia en relación con otros que le preceden, lo acompañan, lo siguen, lo explican, lo matizan, lo modifican o lo contradicen. La formación literaria e intelectual de los jóvenes lectores probablemente reposa en este descubrimiento y esta exploración de la intertextualidad. Por lo mismo, las prácticas documentales necesitan de la consulta de revistas, textos, obras y sitios complementarios y dispersos. El multimedia acentúa esto. Finalmente, ¿una buena biblioteca no es la que se abre a todas las otras y la que da ganas de frecuentarlas para descubrir nuevos horizontes literarios, culturales e informativos?

“¿Una buena biblioteca no es la que se abre a todas las otras y la que da ganas de frecuentarlas para descubrir nuevos horizontes literarios, culturales e informativos?”

Desde este punto de vista, uno de los problemas a resolver es seguramente el de aprovechar y establecer sinergias de los recursos materiales y humanos de los diferentes lugares de la lectura escolar, pública y personal. En este sentido, la biblioteca de aula de ningún modo se opone a la biblioteca escolar, más bien al contrario. La biblioteca escolar, en principio, dispone de un fondo permanente, más rico y diversificado, y herramientas de consulta más eficaces, pero su misión es poner esas riquezas a disposición de la comunidad educativa. Me parece que la biblioteca de aula tiene un carácter más temporal y evolutivo y, en mi opinión, ese fondo debería transformarse gracias a los préstamos y depósitos de la biblioteca escolar en función de los temas de estudio y de los centros de interés del aula. Generalmente, el aula parece más el lugar privilegiado de la lectura intensiva de los textos, de su análisis y de su estudio más detenido, mientras que la biblioteca del centro

educativo se presta más naturalmente a prácticas de lectura más expansivas. Sin embargo, un reparto de funciones semejante no es obligatorio.

Muchas personas que trabajan a favor de las bibliotecas escolares lo hacen porque quieren que la escuela cambie, que sus métodos pedagógicos sean distintos. Dos preguntas: ¿a qué puede contribuir a cambiar una biblioteca en una escuela de primaria o secundaria? O, al contrario, podemos imaginar una biblioteca en un centro educativo y que los métodos pedagógicos sean exactamente los mismos que los de antes de que existiera la biblioteca: ¿por qué?

Voy a responder a partir de la experiencia francesa que en algunos aspectos quizás se asemeje a la experiencia española. Que cada uno juzgue.

En Francia, la generalización de las bibliotecas escolares es bastante reciente. El movimiento se impulsó a partir de los años 70. La creación de los centros de documentación en las escuelas de secundaria e institutos y de las bibliotecas-centros documentales en las escuelas de primaria ha estado muy unida a una voluntad de innovación pedagógica, a las influencias anglosajonas, al desarrollo de la investigación y de las ciencias de la información, a la acción de militantes de la educación y la cultura, y a una fuerte voluntad institucional.

En sus inicios, el desarrollo de las bibliotecas en la institución escolar se apoyó en profesionales y responsables que querían renovar y transformar la pedagogía. Primero la biblioteca se pensó como un medio para desarrollar una pedagogía más activa, más centrada en el alumno. Era manifiesta la intención de favorecer nuevos modos de aprendizaje y se fundaba en la voluntad de desarrollar la autonomía de los estudiantes en la construcción de los saberes, en estimular otra relación respecto a la enseñanza, menos transmisiva, más constructivista. En el ámbito de la lectura, se ha tratado de ampliar y diversificar los soportes de lectura, introducir la prensa y la literatura contemporánea en las escuelas, dar su lugar a la literatura infantil y juvenil,

apoyarse en las modernas tecnologías de la información y de la comunicación.

Mientras que el asunto se basó en enseñantes, investigadores y cuadros directivos muy motivados, esta orientación prevaleció y pudo aportar resultados positivos; en cambio, como sucede con frecuencia, el paso de la innovación a su generalización planteó problemas.

La tentativa de generalización se topó con dos tradiciones escolares: por un lado, la de una enseñanza basada en gran parte en el discurso magistral del profesor y, por otro lado, la de cursos muy dependientes del uso de libros de texto. Aparecieron otros obstáculos. Desde un punto de vista pragmático, fue necesario construir salones adaptados, equiparlos y, sobre todo, constituir y mantener colecciones diversificadas. La cuestión del nombramiento y formación del personal de la biblioteca se planteó, particularmente, en los grandes establecimientos escolares. Todo eso exige grandes inversiones. Finalmente, los cambios pedagógicos tan profundos no se decretan y no dependen de una imposición, la historia de la educación nos enseña en cambio que la transformación de los modos de proceder y la banalización de una innovación siempre suponen mucho tiempo y un acompañamiento en la formación que sea consecuente y paciente.

“La generalización de la biblioteca escolar se topó con dos tradiciones escolares: una enseñanza basada en el discurso magistral del profesor, y cursos muy dependientes del uso de libros de texto”

En muchas escuelas, la biblioteca escolar no se enmarcaba realmente en un proyecto pedagógico sino que representaba un enriquecimiento material, y se la recibía como un equipamiento suplementario y no como una herramienta destinada a acompañar a otra manera de enseñar y aprender. Además, el local de la biblioteca, como tal, no tiene ninguna virtud mágica, de ninguna manera es suficiente para transformar la escuela, todo depende de la



manera en que niños y maestros se lo apropien, lo hagan suyo. Los comportamientos y los roles pueden desplegarse en la biblioteca exactamente igual que en una clase tradicional, y, a la inversa, se puede trabajar en ella por proyectos y en equipo, explorar otras maneras de construir los conocimientos y adquirir unos métodos de trabajo.

Un bibliotecario tiene como misión seleccionar los fondos documentales, adquirirlos, registrarlos, tratar técnicamente ese fondo (lo cataloga y clasifica), los ordena en los estantes a disposición del público, e intenta acercar esos documentos a los que acuden a la biblioteca (por medio de actividades de animación a la lectura, presentación de libros, su propio consejo y orientación...) y ampliar los campos de interés de los públicos. Sin un personal a cargo de la biblioteca, ¿cómo se puede trabajar?

Esta es la pregunta que frecuentemente se ha planteado como decisiva. Sin embargo, la respuesta difícilmente puede ser unívoca. Todo depende del tamaño de los centros escolares y quizás también del grado, del nivel de enseñanza y de los proyectos locales. En una pequeña escuela rural las necesidades nada tienen que ver con las de un instituto de bachillerato de 2.000 alumnos o incluso con las de una escuela de 400 niños.

En Francia, por ejemplo, se ha destinado un bibliotecario-documentalista debidamente formado a todas las escuelas de secundaria e institutos de bachillerato, como responsable del centro de documentación e información. En cambio, en las bibliotecas de las escuelas de preescolar y primaria no hay, en principio, un personal permanente.

Remarquemos inmediatamente que la presencia de un bibliotecario-documentalista no resuelve tampoco todos los problemas. Su presencia no siempre garantiza, ni todo el tiempo, una amplia apropiación de la estructura bibliotecaria por parte del equipo de enseñantes y una amplia utilización por los públicos. Incluso ha sucedido que su presencia sea contraproducente en el sentido de que el personal enseñante delegue toda actividad que dependa de la biblioteca en el bibliotecario o, en todo caso, que no se sienta preocupado por lo que pueda ocurrir en ese espacio tan diferente del salón de clase.

“Lo que importa es que todos los enseñantes estén motivados y formados en el uso de la biblioteca y que la sepan utilizar como punto de apoyo indispensable”

Disponga el establecimiento escolar de un puesto de documentalista o no, lo que importa es que todos los enseñantes estén motivados y formados en el uso de la biblioteca y del centro de documentación y que lo sepan utilizar como punto de apoyo indispensable para sus cursos o para otros trabajos. También es conveniente que trabajen en buena armonía con el bibliotecario en torno a proyectos concebidos, negociados y evaluados conjuntamente. No siempre es el caso y, sin embargo, la experiencia muestra que aprovechable es esta cooperación cuando puede darse y cómo la ausencia de recursos humanos es perjudicial para el desarrollo de las grandes bibliotecas escolares.

En las escuelas de preescolar y primaria, la frecuente ausencia de personal especializado plantea problemas de

supervivencia de la biblioteca escolar cada vez que el fondo documental y el número de alumnos implican pesadas tareas de gestión y animación, y cada vez que esas tareas no son remuneradas o se apoyan en el voluntariado. En ocasiones, la dedicación de algunos profesores, la ayuda de los padres o la de los bibliotecarios públicos de la localidad pueden permitir paliar de manera provisional las dificultades existentes, pero a largo plazo no es raro ver a las mejores intenciones cansarse y agotarse el militante. Administrar, mantener, renovar un fondo multimedia de más de 4.000 obras, seleccionar los documentos en función de las necesidades de los públicos, proponer y llevar a cabo animaciones para todos, poner en marcha proyectos pedagógicos y culturales, abrir el local fuera del horario escolar para los públicos escolares y no escolares, representa un trabajo y demanda tiempo y profesionalismo. Sin duda, ésta ha sido una de las primeras causas de los problemas con que se han encontrado las bibliotecas escolares. Lo que con frecuencia más cruelmente falta a las bibliotecas son los bibliotecarios. Esta realidad raramente es tomada en cuenta por los responsables de las políticas presupuestarias, que siempre tienen otras 10.000 prioridades. Durante mucho tiempo, sobre todo en los países latinos, muchos han considerado que el trabajo en biblioteca no necesitaba de una capacitación particular y que o bien podía prescindir de un personal específico, o bien destinar esos puestos a personal poco cualificado o poco dispuesto. El desarrollo de la función de la documentación y el desarrollo de una sociedad de información deberían llevar a reconsiderar tales prejuicios.

Tal como veíamos al inicio de esta plática, el “sistema paracaidista” (es decir, seleccionar una colección de libros, adquirirlos y enviarlos a las escuelas) es una forma que, en no pocas ocasiones, adoptan los gobiernos para crear bibliotecas escolares. ¿Qué opinión tienes de esta manera de crear bibliotecas? ¿Cuáles son los riesgos?

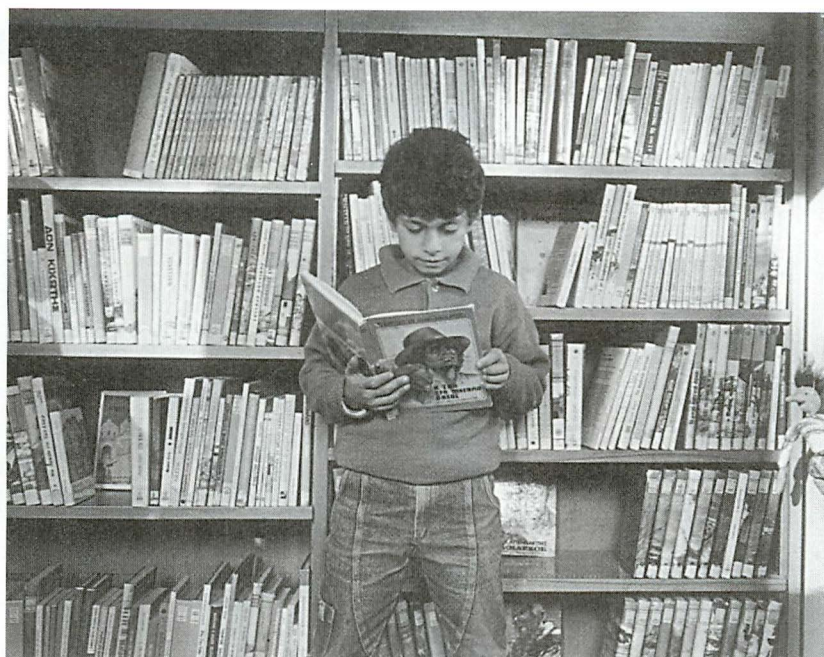
Sí, ese sistema de dotación parece frecuente. Expertos nombrados por una

instancia de decisión (nacional o local) se reúnen y establecen las selecciones que permiten equiparse a las escuelas o recibir una colección básica reputada por su calidad. Yo mismo he participado en diversos grupos ministeriales de trabajo a los que se les había solicitado una misión semejante.

Está claro que la elección de los expertos es delicada y, sin duda, hay que estar muy atento a su capacidad profesional y a la complementariedad de sensibilidades y culturas, a la vez que hay que pedir a cada comisión que explicita los criterios de elección.

“No puede hablarse de políticas de lectura más que en plural, en tanto que los actores son numerosos y diferentes en su acercamiento, sus necesidades, sus experiencias e incluso sus intereses”

Tales dispositivos son muy conocidos en Francia y se basan en una amplia tradición de programación sistematizada de las lecturas y en una extraordinaria productividad de la edición del libro infantil y juvenil. Por ejemplo, en 2002 se editaron más de 8.500 títulos exclusivamente en el sector de la edición infantil y juvenil. Esta “sobreoferta” acarrea una gran dificultad para seguir la actualidad editorial y seleccionar dentro de esta inmensa producción. No hay enseñante que tenga la capacidad de leer esta montaña anual de obras y, por otro lado, muchos de ellos conocen bastante mal la producción dirigida a sus alumnos, y algunos ignoran aquellos textos que libreros, críticos, lo que podríamos llamar la interprofesión, consideran como las mejores obras en este ámbito. Sea porque los enseñantes quedaron en sus recuerdos de lecturas infantiles, sea porque habitualmente leen otro tipo de textos. Además, la concentración de la edición, de la difusión y de la distribución hace que la vida de la mayor parte de los libros sea muy corta, que queden poco tiempo en los estantes de las librerías. Muy rápido, demasiado rápido, la mayor parte de las obras se agotan y no se reeditan.



En ese contexto, las indicaciones, recomendaciones o prescripciones de la institución pueden tener una función de incitación y desencadenar descubrimientos. También contribuyen a identificar a los clásicos y facilitar el reconocimiento de un patrimonio compuesto por las grandes obras nacionales e internacionales. Sin embargo, yo creo que es importante que las propuestas y listas sean abiertas, actualizadas con regularidad y que ofrezcan un lugar destacado a la creación contemporánea. En resumidas cuentas, esas colecciones básicas pueden posibilitar crear una cultura literaria común en las escuelas de un país. En un mundo fragmentado en el que la identidad se construye sobre todo en torno a una cultura audiovisual globalizada, es importante que, desde la perspectiva de la ciudadanía y de la democratización del acceso a la cultura, los alumnos dispongan de referentes comunes que les permitan debatir conjuntamente sobre los valores éticos y estéticos que transmiten las obras literarias y artísticas. Con demasiada frecuencia, sólo algunos tienen la ocasión de beneficiarse de esos encuentros fundadores gracias al capital cultural propuesto por el entorno familiar y social. ¿Acaso la escuela no tiene por misión ofrecer a todos la posibilidad de sacar provecho de ello por igual?

Sin embargo tales operaciones de dotación presentan algunos riesgos desde el



momento en que las listas se consideran más como mandamientos sagrados que como portales que abren a múltiples descubrimientos, a otras listas y, sobre todo, a otros libros que proceden de una escritura similar o que se distancian. Desde ese punto de vista, las mejores dotaciones son aquellas que funcionan en Red, las que se prestan a comparaciones e incitan e invitan a los lectores a descubrir otras obras complementarias o diferentes, competan o no al mismo género, traten de personajes parecidos, próximos u opuestos, se enmarquen en una misma colección o conduzcan a explorar textos diferenciados en torno a un motivo, una simbología o una problemática. En suma, esas dotaciones son bienvenidas si se las considera como un posible punto de partida; por el contrario, son rechazables cuando funcionan como circuito cerrado y eximen de otras exploraciones limitando a profesores y alumnos en programas específicos de lectura, sin apertura a nuevos horizontes.

“En Brasil aprecié mucho mejor la importancia de la voz, del cuerpo, del juego, en la formación de los lectores y las prácticas de lectura”

En muchas ocasiones te he escuchado hablar sobre los llamados “grupos de pilotaje”, es decir, grupos de enseñantes, bibliotecarios, librerías, editores, que trabajan conjuntamente a nivel local en algunos municipios y regiones de Francia. ¿Podrías hacernos un resumen de lo que ha sido la experiencia de esos grupos, su evolución y tu evaluación?

A mi entender, no puede hablarse de políticas de lectura más que en plural, en tanto que los actores son numerosos y diferentes en su acercamiento, sus necesidades, sus experiencias e incluso sus intereses. Así, los editores, bibliotecarios, librerías y enseñantes en Francia, y en general en Europa, con frecuencia mantienen enfoques diferentes respecto a cuestiones importantes como el pago de un derecho de préstamo en las bibliotecas, el derecho o prohibición de fotocopiar documentos, el precio de los libros... No es raro que unos y otros se opongan. Así, las relaciones entre los actores de las políticas de oferta de lectura están dominadas por las cuestiones de la competencia, pero también por las de la complementariedad, ya que todos constituyen lo que se llama la cadena del libro (desde su creación a su difusión), siendo su objetivo común favorecer el desarrollo de la lectura y la formación de

lectores... Sin embargo, cada categoría profesional razona en función de intereses, referencias, sistemas de creencias y paradigmas específicos. Todo eso reclama, desde la perspectiva de una mayor eficacia, estructuras de confluencia, de discusión, de pilotaje, de coordinación y armonización de las ofertas de lectura, a nivel local, regional y nacional. Nuestra experiencia me lleva a pensar que tales dispositivos son interesantes para una escuela, una ciudad, una región o un país, ya que no se trata de imponer una vía sino de intentar conciliar esfuerzos y gestiones. En un contexto de relativa crisis de la lectura y de fuerte competencia entre prácticas culturales, semejantes dispositivos muestran que una oferta de lectura mejor coordinada podría estructurar la demanda, mantenerla y hacerla evolucionar teniendo mejor en cuenta las prácticas culturales de los públicos concernidos. La indispensable cooperación biblioteca escolar/biblioteca pública ilustra bien el interés de esta manera de puesta en común de los recursos materiales y humanos; por otro lado, forma parte de una reflexión más global encaminada a conjugar aprendizajes culturales y muy en concreto a la unión de lo cognitivo, lo didáctico y lo cultural.

A mediados de los años 90 te trasladaste a Brasil para trabajar en el ámbito de la promoción de la lectura. Tú, una persona con mucha experiencia en lectura y bibliotecas escolares, ¿qué aprendiste?

Efectivamente, trabajé durante cuatro intensos años en Brasil. Mientras descubría la formidable diversidad de ese país continente, modifiqué sensiblemente mis representaciones, el horizonte de mis razonamientos y cultura, sobre todo asimilando con gran provecho los principios fundamentales de los modernistas antropófagos brasileños (Mário de Andrade, Oswald de Andrade [1], Tarsila do Amaral...). Aprecié mucho mejor la importancia de la voz, del cuerpo, del juego, en la formación de los lectores y las prácticas de lectura. Más allá, pude medir la amplitud de la lucha contra el analfabetismo siendo consciente de la dificultad general de erradicar el iletrismo

o analfabetismo funcional, tras haber sido sorprendido por su escandaloso descubrimiento en Europa. Brasil, a la vez, procura reforzar la red de distribución de los textos, se esfuerza por enriquecer el mapa de sus bibliotecas, procura llevar a su fin la política de alfabetización y debe formar masiva y duraderamente lectores modernos, polivalentes, todos aquellos que reclama el desarrollo económico, social y democrático del país. De una manera general, Brasil ofrece un extraordinario terreno para la observación de la relación con el libro y la lectura. La manifiesta amplificación de los fenómenos permite reconsiderar y comprender mejor las condiciones favorables para la apropiación de la cultura del texto y apreciar con mayor precisión los obstáculos, sobre todo en las relaciones entre cultura oral y cultura escrita, cultura letrada tradicional, cultura contemporánea de la información y nuevas tecnologías de la comunicación.

Yo regresé todavía más convencido de que el acercamiento geográfico de los objetos de lectura no deroga de ninguna manera la distancia cultural del individuo al libro y la lectura. Más importantes aún que la indispensable cantidad y calidad de la oferta de lectura son la manera de ofrecer y los términos de la mediación. Sin embargo, el estudio de los circuitos y de los actores de la oferta lleva a mejor apreciar los puntos de apoyo y las zonas de resistencia, y da que pensar muy particularmente en las posibilidades de hacer evolucionar la relación entre la oferta y la demanda, incluso en el caso de rechazo o de indiferencia a las propuestas, aparentemente las más generosas. A la inversa, el caso de éxito en las condiciones de extrema dificultad abren nuevas vías para superar dificultades del mismo orden en la formación de los lectores en otros países, Francia incluida. ❏

Ramón Salaberria

Notas

- (1) "Só antropofagia nos une. Socialmente. Económicamente. Filosóficamente. (...) Só me interessa o que não é meu. Lei do homen. Lei do antropófago" (Oswald de Andrade: "Manifesto Antropófago", *Revista de Antropofagia*, 1928).